



INTER
FACES
CIENTÍFICAS

EDUCAÇÃO

ISSN IMPRESSO 2316-333X

E-ISSN 2316-3828

DOI-10.17564/2316-3828.2018v7n1p71-82

ARTIGOS DE DEMANDA

ESCOLA BÁSICA NO CONTEXTO SOCIAL-POLÍTICO CONTEMPORÂNEO: CONSIDERAÇÕES CRÍTICAS

ESCUELA PRIMARIA EN EL CONTEXTO SOCIAL-POLÍTICO CONTEMPORÂNEO: CONSIDERACIONES CRÍTICAS

BASIC SCHOOL IN THE CONTEMPORARY SOCIAL-POLITICAL CONTEXT: CRITICAL CONSIDERATIONS

Osmar Hélio Alves Araújo¹

Janine Marta Coelho Rodrigues²

RESUMO

Este artigo apresenta um debate sobre a necessidade/defesa de uma escola pública brasileira **cuja identidade e autonomia sejam perpassadas de criticidade, comprometimento e engajamento na luta por** uma sociedade e educação mais justas, humanas e democráticas. Assim como por uma escola onde a estratificação social seja quebrada e o respeito às lutas das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos ciganos e tantas outras tão necessárias, seja alimentado, fortalecido e concretizado a favor da vida/da sobrevivência e da existência da diversidade humana. Para tanto, problematizamos a necessária resistência dos profissionais da educação às estruturas/políticas/projetos

que visam retirar as possibilidades da existência de uma escola pública com os parâmetros científicos e pedagógicos necessários ao processo educativo, assim como que a impedem de ser um contexto que fomente e concretiza a cultura de paz, a consolidação da cidadania e que denuncia as mentiras, as injustiças, os monopólios, o medo e a violência.

PALAVRAS-CHAVE

Escola Pública Brasileira. Identidade. Autonomia. Pedagogia.

ABSTRACT

This article presents a debate about the need / defense of a Brazilian public school whose identity and autonomy are permeated with criticality, commitment and engagement in the struggle for a fairer, humane and democratic society and education. As well as a school where social stratification can be broken and the respect for the struggles of women, blacks, natives, gypsies and many others necessary one, is nurtured, strengthened and concretized in favor of life / survival and the existence of diversity. To do so, we problematize the necessary resistance of the professionals of education to the structures / policies /

projects that seek to remove the possibilities of the existence of a public school with the scientific and pedagogical parameters necessary for the educational process, as well as that prevent it from being a context that foments and concretizes the culture of peace, the consolidation of citizenship and that reports lies, injustices, monopolies, fear and violence.

KEYWORDS

Brazilian public school. Identity. Autonomy. Pedagogy.

RESUMEN

Este artículo presenta un debate sobre la necesidad/defensa de una escuela pública brasileira cuya identidad y autonomía sean atravesadas de criticidad y compromiso en la lucha por una sociedad y educación más justas, humanas y democráticas. Así como por una escuela donde la estratificación social sea quebrada y el respeto a las luchas de las mujeres, de los negros, de los indígenas, de los gitanos y tantas otras tan necesarias, sea alimentado, fortalecido y concretizado a favor de la vida/de la sobrevivencia y de la existencia de la diversidad humana. Para esto, problematizamos la necesaria resistencia de los profesionales de la educación a las estructuras/políticas/proyectos que tienen como

fin retirar las posibilidades de la existencia de una escuela pública con los parámetros científicos y pedagógicos necesarios al proceso educativo, así como que la impiden de ser un contexto que fomenta y concretiza la cultura de la paz, la consolidación de la ciudadanía y que denuncia las mentiras, las injusticias, los monopolios, el miedo y la violencia.

PALABRAS-CLAVE

Escuela pública brasileira. Identidad. Autonomía. Pedagogía.

1 PROPÓSITOS DO TEXTO

Convivemos hoje, no Brasil, com indícios claros do clima de desagregação social, de produção do ódio e de uma atmosfera de perseguição às diferenças; do esvaziamento do papel da escola e do professor frente à família; de políticas de regulação, controle e privatização da gestão pedagógica das escolas públicas e do distanciamento contínuo entre as suas dimensões educativa e pedagógica.

Ramos e Stampa (2016) identificam que há na contemporaneidade uma tentativa de neutralizar o trabalho docente, proibição da circulação de conceitos marxistas, debates sobre gênero e sexualidade no contexto escolar e submissão dos processos pedagógicos das escolas às convicções morais e religiosas dos pais. Compreendemos, por isso, que as escolas públicas brasileiras, como espaços verdadeiramente de formação de sujeitos com autonomia e crítica diante do contexto político-social contemporâneo, estão ameaçadas por uma onda conservadora que tem tomado o país.

Temos acompanhado “projetos” que buscam direcionar a educação pública brasileira para uma insensibilidade à diversidade, às peculiaridades, às necessidades reais e concretas da vida em sociedade. Um exemplo é o Movimento da sociedade civil “Escola Sem Partido” e o Projeto de Lei do Senado, nº 193 de 2016 (PL 193), de autoria do Senador Magno Malta, intitulado de “Escola sem Partido”. Trata-se de movimentos que, na maioria das vezes, têm desdobramentos na dimensão política-pedagógica do processo educativo e implicações na cultura do respeito, da tolerância e da paz que, ao nosso ver, são atributos inerentes ao contexto escolar.

Como dizem Frigotto (2017) e Baldan (2017), há sinais práticos do Escola Sem Partido (ESP) na sociedade e na escola, sob o signo do medo e da violência. A intolerância já deflagrada tem dificultado, cada vez mais, a cultura do diálogo e da convivência e, assim, reduzido às possibilidades da existência do diverso, do plural no contexto escolar. Entendemos, por isso, que são movimentos da sociedade civil/projetos que

são destituídos de qualquer base pedagógica capaz de contribuir para uma formação escolar ética, autônoma e criativa. São projetos e movimentos, na sua grande maioria, incapazes de contribuir para a formação de valores e atitudes críticas diante do contexto do capitalismo contemporâneo.

Diríamos, portanto, que a educação, como um processo que visa libertar o ser humano de todas as práticas, atitudes e mecanismos que oprimem e desumanizam, vem sofrendo implicações desses movimentos da sociedade civil/projetos que, como já enfatizado, visam, muitas vezes, impedir o convívio democrático no contexto escolar. Como diz Freire (1996, p. 39), não podemos, por isso, “correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. ‘Não há o que fazer’ é o discurso acomodado que não podemos aceitar”.

Este artigo traz para o debate a necessidade/defesa de uma escola pública perpassada de criticidade, comprometimento e luta por uma sociedade e educação brasileira mais justa, humana e democrática. Não se trata de um debate para sugerir como a escola deve ser, mas da defesa de um contexto escolar que fomente e concretize a cultura de paz, a consolidação da cidadania e que denuncia as mentiras, as injustiças, os monopólios, o medo e a violência.

Não atribuímos aqui à escola, concordando com Orso (2017, p. 140), “[...] o papel de ‘bombeiro’, com uma ‘missão salvadora’, de caráter supletivo e compensatório, no intuito de reduzir as mazelas sociais e ‘melhorar o que está aí’”. Argumentamos, inclusive, que se a escola não estiver imbuída de um caráter político/pedagógico/transformador que promova a consciência crítica-reflexiva e transformadora, e, ao mesmo tempo, fincada na realidade social vigente, não terá nenhuma importância para a (re) construção/transformação da sociedade.

Além desta introdução, organizamos este texto em três partes. No primeiro item, apresentamos o que entendendo por educação, escola e o seu papel social. No segundo, discorreremos sobre o contexto sociopolítico no qual a escola está inserida e pro-

blematizo o esvaziamento pedagógico do processo educativo a partir, entre outros mecanismos, das políticas de avaliações em larga escala. Por último, argumentamos sobre a necessidade de uma escola pública, com identidade e autonomia pedagógica, capaz de oportunizar um processo educativo na contramão da segregação social, do autoritarismo político, da violência, da intolerância e do ódio, entre outras práticas de opressão, marginalização e esfacelamento da condição/vida humana.

2 O QUE É EDUCAÇÃO E O QUE COMPETE À ESCOLA NO CONTEXTO SOCIAL CONTEMPORÂNEO?

Diante, sobretudo, do contexto político-social contemporâneo, partilhemos da concepção de Paulo Freire (1996) que educação é um processo de intervenção/transformação no/do mundo; uma prática de liberdade e um ato político problematizador. A educação é, portanto, um ato essencialmente coletivo que tem o desafio de resistir/lutar em face dos inúmeros desafios posto à sobrevivência da vida em sociedade.

A educação é o processo que auxilia ao homem, atento à realidade, a enxergar/encontrar horizontes de esperança e subsídios para enfrentar/superar os desafios sociais, políticos e culturais na contemporaneidade. Por isso, como afirma Orso (2017), não há neutralidade na educação e, por isso, ela pode cumprir um importante papel na transformação da história e da sociedade existente em favor da humanização, da emancipação humana. Heuser (2017) também defende que a educação é um direito inalienável do homem e que os professores, pela importância civilizatória e cultural da sua tarefa, são fundamentais para o desenvolvimento do país de modo global.

A educação, como instrumento de emancipação do homem, lugar de construção de cidadania, de formação, de transformação e de vivências e experiências pedagógicas como *práxis* (agir pedagógico criativo e transformador), tem sido chamada a ser, mais ainda, força de intervenção social, movimento de concretização histórica, de continuidade da construção de uma

sociedade onde as relações não sejam piramidais, subversivas, controladoras e excludentes.

Vigotsky (2004, p. 456) diz que “o maior erro da educação foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto à combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo”. Assim, a educação não pode estar restrita entre os muros da escola, nas salas de aula, muitas vezes frias, silenciadas e mecanizadas pelas políticas que estão a se impor sobre a escola e seus atores, como: a regulação e o controle do processo pedagógico imposto, muitas vezes, entre outros mecanismos, pelas avaliações em larga escala. Concor damos com Dias e Menezes (2017) quando afirmam que a educação é processo que deve (ria) ultrapassar os muros, derrubar barreiras e chegar até onde os alunos estão, nos espaços de socialização, onde se vive e se aprende, constrói e transforma.

A educação deve desenvolver-se como um processo articulado às necessidades que a vida impõe, às lutas dos sujeitos historicamente excluídos e marginalizados, muitas vezes, sem as devidas e necessárias condições de acesso a serviços básicos de educação, saúde e trabalho. A educação precisa, portanto, “Dar voz aos/ às que, por muito tempo, estiveram no anonimato ou excluíd@s das aprendizagens escolares” (DIAS; MENEZES, 2017, p. 39).

Os profissionais da educação precisam encontrem caminhos, apoiados, sobretudo, na Pedagogia crítica, que os permitam continuar tendo o direito de pensar os rumos da educação pública brasileira, se não quiserem “[...] que banqueiros, presidentes de fundações internacionais e proprietários de multinacionais, [...], se ocupem de decidir qual a função da educação em nossa sociedade e o que caberá à escola e ao professor” (HEUSER, 2017, p. 215).

Estamos, portanto, a fazer referência à educação como instrumento de luta/resistência contra movimentos conservadores e reacionários que querem, muitas vezes, “[...] ditar os princípios do currículo, [gerar o] esvaziamento político nos debates sobre o que deve ou não ser ensinado na escola de educação básica e nas universidades” (RAMOS; STAMPA, 2016, p. 250).

Acreditamos ser a escola um espaço de compartilhamento de experiências, construção de relações éticas e responsáveis, de respeito, de tolerância, de solidariedade e que insere o homem na história, leva-o a percorrer os caminhos do seu desenvolvimento cognitivo de modo global, a deslocar-se do “eu” e se preocupar com o seu papel social, político e cultural na transformação da sociedade. Como dizem Dias e Menezes (2017, p. 39), “A escola é viva, é atravessada pelos problemas cotidianos das pessoas, ela simplesmente acontece”. Assim, precisamos “entender a escola como um ‘lugar’ de socialização, de construção e aprendizagens de valores fundamentais para a cidadania e convívio social” (DIAS; MENEZES, 2017, p. 40).

Como dizem Reis, Campos e Flores (2016), os contextos escolares, habitados por sujeitos sociais imersos num contexto histórico e cultural não podem ser neutros e apolíticos. Logo, convém enfatizar que a escola deve ser um contexto onde se vive e permite à circularidade de culturas, de ideias, de opiniões, jeitos de ser/viver, de afetos e que, sobretudo, ondes se vivencia a cidadania, a liberdade ética e responsável de expressão, a igualdade e a solidariedade como contributos capazes de promover, valorizar e respeitar a vida.

A escola pública brasileira tem, portanto, o papel de possibilitar um processo educativo como prática de liberdade, como uma experiência de profunda liberdade que torne/permita o sujeito ser capaz de ler criticamente o contexto social atual e o estimule a traçar um caminho próprio de pensar, entender e resistir, como alternativa a esse mesmo contexto social e político vigente. Por isso, “Precisamos, mais do que nunca, de uma escola que esteja aberta à vida e a tudo que nela está implicado – a diversidade, a diferença e o conflito que promova o diálogo advindo desse encontro” (MATTOS *et al.*, 2017, p. 100).

No que segue, apresentamos uma breve discussão sobre os diversos ataques, “reformas”, decisões do governo do Michel Temer, pós-impeachment/2016, e da cultura do controle, regulação e responsabilização inerente às avaliações em larga escala postos a educação/escola pública brasileira na conjuntura atual.

3 ALGUMAS LINHAS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

A educação/escola pública brasileira no contexto contemporâneo tem provocado inúmeros debates e tem sido alvo de inúmeros ataques, “reformas”, controle, regulação, e, sobretudo, de decisões antipopulistas do governo do Michel Temer.

A literatura acadêmica devotada à qualidade da educação pública brasileira aponta para ataque ao magistério e destruição do sistema público de educação; privatização da gestão pedagógica da escola; disputas em torno do papel da escola pública no Brasil; controle do currículo; hegemonia disfarçada de neutralidade; controle e criminalização do trabalho docente/trabalho pedagógico; distanciamento contínuo das esferas educativas e pedagógicas (FREITAS, 2012; REIS; CAMPOS; FLORES, 2016; FRANCO, 2017). Por isso, como diz Franco (2017, p. 169):

O quadro nos entristece: escolas sem sentido; aprendizagens não desenvolvidas; desorganização nas relações sociais das escolas, com ênfase na educação pública. Crianças frequentam a escola por anos a fio e não se alfabetizam! Outras saem da escola sem jamais terem tido uma experiência que valorizasse seu pensar autônomo; outras desistem de aprender ou suportam o processo de aprendizagem como um fardo a ser cumprido.

No contexto desta seção, problematizamos o esvaziamento pedagógico do processo educativo a partir, entre outros mecanismos, das políticas de avaliações em larga escala. Interessa-nos, sobretudo, contribuir para a construção de “Escolas para pensar” (EPP); escolas como comunidades de aprendizagem (SHULMAN, 2016); “[...] escola, (inter) agindo no social, em meio a paradoxos e certezas cotidianas” (FERREIRA, 2017, p. 178).

Como explica Libâneo (2010, p. 34), “[...] é o caráter pedagógico que introduz o elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas”. Daí emerge nosso interesse e defesa pelo pedagógico escolar, pelo caráter

pedagógico inerente ao processo educativo, pois, “[...] o pedagógico é a dinâmica da escola, da educação, por isso mesmo, é resultante da colaboração de todos, nos diversos espaços e tempos do ambiente e da convivência escolar” (FERREIRA, 2008, p. 177).

Segundo, ainda, Libâneo (2010), trata-se do pedagógico que atribui finalidades/intencionalidades a ação educativa, implica, portanto, objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. É por essa perspectiva que a escola concretiza o seu papel social, numa continuidade histórica/transformadora, em um movimento político e responsável, sobretudo, pela história, pela (re) construção de um contexto social ético, responsável e solidário, pela emancipação do homem. Entretanto, quando a escola é destituída do seu caráter pedagógico, tudo parece perdido.

Quando se tira o pedagógico do processo educativo, como um todo, é possível visivelmente verificar os distintos interesses/ataques dos banqueiros, presidentes de fundações internacionais e proprietários de multinacionais, dos reformadores empresariais da educação, seja pela disputa do currículo escolar; pela “reforma do Ensino médio”; pelo campo da formação dos professores; pelo controle da escola a partir de uma política educacional que se desdobra por meio da combinação: responsabilização, meritocracia e privatização (FREITAS, 2014; ARAÚJO; RODRIGUES; ARAGÃO, 2017).

Uma escola quando não é constituída como *práxis* pedagógica, contexto de (re)elaboração de sentidos, eminentemente social/político, corre o risco de esquecer outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura; restringir o currículo de formação da juventude e deixar muita coisa relevante de fora. Nesse sentido, portanto, “A retirada do pedagógico na estruturação de práticas educativas é um caminho aberto para organização de práticas tecnicistas, despersonalizadas, mecânicas, despossuídas de sentido” (FRANCO, 2017, p. 162).

Apesar de considerar a esfera pedagógica como o caminho da construção de sentido para a *práxis*

educativa, infelizmente, constatamos que a estrutura das políticas das avaliações em larga escala, entre outros mecanismos com notável presença no contexto educacional brasileiro, como aqui já evidenciado, vem desintegrando, ou quebrando, a relação da Pedagogia com o processo educativo como um todo. Todavia, como explica Franco (2017, p. 163-164), “A exigência social de avaliações que são mais medidas externas sob o título de avaliação, tem tirado o específico pedagógico deste processo” [educativo/pedagógico]. Complementa a autora que a “[...] pedagogia, cada vez mais ausente do mundo educativo, precisa de autonomia para exercício de sua criticidade” (FRANCO, 2017, p. 164).

Diríamos que o processo educativo está se tornando uma página em branco a ser reconstruído/repensado e, sobretudo, defendido em seus aspectos político, pedagógico e transformador, pois

[...] o mundo pedagógico está sendo varrido do mundo educacional, de forma a abrir espaços para a circulação da lógica transmissiva e supostamente neutra de informações superficiais e anômalas e de um praticismo sem teoria, o que gera um quadro de exercício de ações sem significado, rebatendo na despersonalização da docência. (FRANCO, 2017, p. 169).

Na contramão do cenário apontado pela autora, a escola, a partir da Pedagogia, entre outras áreas necessárias à educação, deve ser sempre uma comunidade de aprendizagens a partir de uma circularidade de saberes, valores e afetos. Ser profissional da educação, nesta perspectiva, independente do cargo/função no contexto escolar, é ser sujeito de um grupo comprometido em fazer circular a aprendizagem, não se curvar à lógica ingênua da “neutralidade” defendida pelo movimento ESP, e, sobretudo, anunciar que “É impossível, na verdade, a neutralidade da educação” (FREIRE, 1996, p. 69).

Na contramão do desmanche da escola pública e da profissão docente; das pressões sobre o desempenho e preparação dos alunos para os testes das avaliações em larga escala, compreendemos que se faz necessário uma escola que se sinta parte dos

destinos/histórias dos sujeitos que, muitas vezes, não tem seus direitos respeitados e garantidos. Educação, portanto, enquanto ato político, se expressa exatamente no fomento, na participação e na luta resistente por um processo educativo que leve o sujeito a “desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos” (FRIGOTTO, 2017, p. 32).

A educação não existe para inserir o homem em um gueto com aqueles que pensam e agem de modo igual ou semelhante, mas permitir e possibilitar o diálogo entre aqueles que pensam e agem de modo diferente. Assim, concordando com Frigotto (2017), a pedagogia da confiança e do diálogo crítico não pode ser substituído pelo estabelecimento de uma nova função: estimular os alunos e seus pais a se tornarem delatores dos professores e dos seus pares³.

A Pedagogia, desde sempre, ocupa-se, de modo geral, de compreender a educação e, portanto, de contribuir para a transformação e reconstrução da escola. Reconstruir a escola é, a meu ver, sempre empreender práticas pedagógicas, com suas contrariedades, acertos e desacertos, visando, sobretudo, um contexto educativo de/para a liberdade, solidário, responsável, ético e acolhedor/inclusivo. A escola, com amparo na Pedagogia, deve se referenciar sempre como um contexto em construção, em movimento, continuidade à medida que (re)concretiza a história, abre caminhos, faz surgir utopias, ousa e constitui-se como “comunidades de aprendizagem” (SHULMAN, 2016).

O desafio da escola é trilhar um caminho que não compactue com a violência, com a pobreza, com as desigualdades sociais, com as guerras, com a miséria humana, cultural e social e com a destruição da natureza e do homem (ORSO, 2017). Bem como, nas palavras de Dias e Menezes (2017, p. 46), que “estímule reflexões acerca dos limites e desafios que as discussões de gênero, diversidade sexual, relações étnicas,

classe, geração, religião representam na escola, ao campo educação e a sociedade”.

Em face dos desafios postos no parágrafo acima, deve ser dimensão da escola pública entrelaçar culturas, estimular a reflexão-crítica como experiência de liberdade de pensar, entender e transformar o mundo, assim como transformar-se visando dar passos para que todos vivam a experiência de uma Escola Pedagógica, com Sentido ao invés de “Escola Sem partido”. Talvez seja exatamente esse o medo, por parte dos apoiadores ou simpatizantes da ideia de uma ESP, da escola pública sair, ou já ter saído, do caminho traçado de controle, no golpe de 1964, e ter se constituído “como espaço de conscientização e emancipação das camadas populares” (RAMOS; STAMPA, 2016, p. 249).

A escola pública brasileira precisa sair, ou nunca se permitir participar, da cultura da padronização, homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade; do conhecimento-regulação em detrimento do conhecimento-emancipação, assim como da cultura que associa prêmio ou punição versus os resultados das avaliações externas (FREITAS, 2012). Atualmente a escola pública brasileira precisa impedir a influência de forças conservadoras que estão se aproveitando do discurso de cuidado, visando, sobretudo, “controlar e dominar o outro, dizer ao outro como ele deve ser, viver, silenciar e morrer para não incomodar e atrapalhar o grande soberano da atualidade: o mercado” (BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017, p. 107).

A escola precisa lutar e resistir ao caminho que está sendo traçado e que coloca “o professor no lugar do elemento perigoso, que precisa ser contido, calado e ‘amoraçado’ para não ameaçar e contrariar a liberdade de consciência e de crença dada pela educação familiar” (BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017, p. 108).

A escola precisa ser, portanto, “[...] espaço de elaboração coletiva, um espaço em que a autonomia não seja entendida como prerrogativa individual, mas como construção colegiada e solidária” (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017, p. 53). Concordando com Franco (2012), a Pedagogia parece-nos o instrumento político mais adequado para fazer desencadear processos de transformação social e reconstrução da escola.

³ É oportuno sublinhar que o art. 8º, do ESP, diz que “O ministério e as secretarias de educação contarão com um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato”. Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=192259&tp=1>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

Buscamos, portanto, argumentar a favor de uma escola pública verdadeiramente pedagógica, política, marcada pelo coletivo de sujeitos que a formam, a inserem em um movimento de luta e resistência pela dignidade e sobrevivência humana, por experiências pedagógicas transformadoras para os dias atuais. Defendemos e acreditamos na pujança de uma escola que se abre e é responsável por uma nova história, assim como que ousa construir educação como prática de liberdade e promover relações de tolerância, de solidariedade, de liberdade de pensamento, de ser e entender o mundo. Por isso, parafraseando Freitas (2012), a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública com gestão pública, com identidade e autonomia pedagógica própria e capaz de levar o homem a um agir⁴ profundamente transformador.

4 REFLEXÕES FINAIS - PELA IDENTIDADE E AUTONOMIA PEDAGÓGICA DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

Não podemos nos eximir da luta pela defesa da democracia brasileira e de como participar na busca de seu aperfeiçoamento. Como professores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E, “se sonhamos com a *democracia*, que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos *aos* e *com* os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também” (FREIRE, 1997, p. 62, grifos do autor).

Reiteramos aqui nossa defesa por uma educação que promova, de fato, o desenvolvimento humano, a conscientização pelo diálogo, o entrelaçamento de culturas e que, sobretudo, lute e fortaleça a dignidade do ser humano, seus direitos e deveres, e aumente o valor de cada pessoa em face da cul-

tura do consumo de bens; da submissão a arena da mídia, publicidade.

Estamos a trazer para o debate, mais uma vez, a necessidade de uma escola verdadeiramente para a convivência humana, uma escola “democrática, menos elitista, menos discriminatória. [...] Uma escola aberta, que supere preconceitos, que se faça um centro de alegria [...]” (FREIRE, 2001, p. 14).

A escola pública brasileira, no entanto, precisa de identidade e autonomia **pedagógica para efetivar-se como um contexto de** formação, liberdade e capaz de ler/intervir e transformar o momento histórico, assim como de traçar o caminho necessário, a linguagem própria, a construção da *práxis* pedagógica capaz de fazê-la assumir a sua dimensão política que a compromete e a insere nas lutas históricas por mudanças na sociedade.

Reconhecemos não ser fácil abrir e trilhar caminhos que possibilitem a construção de uma escola pública brasileira com identidade e autonomia **pedagógica**, que reconhece e assume “a vida como ela é: rica e bela na sua forma plural”. Mas acreditamos ser possível essa escola como contexto social, de onde o novo brota, onde a diversidade não vive à margem, pois categorias, como: inclusão, direitos, cidadania, respeito e ética, entre outras, se articulam em favor da concretização de uma educação verdadeiramente para a sobrevivência e convivência humana.

Reafirmamos a defesa e insistência por uma escola pública brasileira como território pedagógico, com identidade e autonomia, que acolhe, promove e fortalece relações novas, abre espaços alternativos de protagonismo político transformador, construção de utopias. Que essa mesma escola seja um espaço onde a estratificação social é quebrada e novas atitudes como o respeito às lutas das mulheres, dos negros, dos indígenas, dos ciganos e tantas outras tão necessárias, são alimentadas, fortalecidas e concretizadas a favor da vida/da sobrevivência e da existência da diversidade humana.

Sempre foi e sempre será necessário unir forças, juntar-se na mesma luta/sonho contínuo por uma educação não apenas para todos os brasileiros, mas

4 Neste texto, adotamos agir a partir da filosofia de Hannah Arendt. Para a autora, agir “[...] significa tomar iniciativa, iniciar (como indica a palavra grega *archein*, ‘começar’, ‘ser o primeiro’ e, em alguns casos ‘governar’), imprimir movimento a alguma coisa [...]”. [...] O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável” (ARENDT, 1983, p. 191).

com todos, independentemente da classe social/ condições de vida, raça, orientação sexual/gênero, capacidade e desempenho intelectual, assim como por uma escola carregada de sentido pedagógico. Para isso, queremos sublinhar a importância da esperança que, a nosso ver, alimenta a utopia, a mudança e a transformação possível, gera união e faz a força brotar para a necessária resistência organizada, consciente e crítica a favor de uma educação que, de fato, favorece a vida.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, O.A.; RODRIGUES, Janine Marta Coelho.; ARAGÃO, Wilson Honorato. Do decreto ao controle do processo pedagógico: os coordenadores pedagógicos sob a tutela das avaliações externas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.12, n.2, p.952-965, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n2.9827>>. Acesso em: 2 abr. 2018.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1983.
- BALDAN, M. Do Programa Escola Sem Partido como apanágio do “ódio à democracia” ou como projetos neoconservadores e liberais negam a educação para todos. **Fênix** – Revista de História e Estudos Culturais, Rio de Janeiro, v.14, Ano XIV, n.1, junho de 2017. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/vol39-d6.php>>. Acesso em: 21 maio 2018.
- BÁRBARA, I.S.M.S.; CUNHA, F.L. da.; BICALHO, P.P.G. de. Escola sem Partido: visibilizando racionalidades, analisando governamentalidades. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.105-120.
- DIAS, A.F.; MENEZES, C.A.A. Que inovação pedagógica a pedagogia queer propõe ao currículo escolar? **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, Sergipe, v.10, n.23, p.37-48, set-dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v10i23.7443>>. Acesso em: 3 abr. 2018.
- ESPINOSA, B.R.S.; QUEIROZ, F.B.C. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 49-62.
- FERREIRA, L.S. Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala? **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.176-189, jul-dez. 2008. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/ferreira.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.
- FERREIRA, L.S. Pedagogia nos cursos de pedagogia? Da ausência e dos impactos no trabalho pedagógico. **Rev. Espaço do Currículo** (on-line), João Pessoa, v.10, n.2, p.174-190, maio-ago. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>>. Acesso em: 19 abr. 2018.
- FRANCO, M.A. do R.S. PEDAGOGIA: por entre resistências e insistências. **Rev. Espaço do Currículo** (on-line), João Pessoa, v.10, n.2, p.161-173, maio-ago. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>>. Acesso em: 22 abr. 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D’água, 1997.
- FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREITAS, L.C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v.35,

n.129, p.1085-1114, out-dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

FRIGOTTO, G. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. p.17-34.

HEUSER, E.M.D. Em tempos de escola sem partido, perguntemo-nos: qual a função da educação em uma sociedade? O que cabe à escola e ao professor? **ETD -Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.19, n.esp. p.206-216, jan-mar. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.20396/etd.v19i0.8647814>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortês, 2010.

MATTOS, A. *et al.* Educação e liberdade: apontamentos para um bom combate ao Projeto de Lei Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 87-104.

ORSO, P.J. Reestruturação curricular no caminho inverso ao do ideário do Escola sem Partido. In:

FRIGOTTO, G. (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017, p. 133-144.

RAMOS, M.S.; STAMPA, I. SUBVERSÃO E RESISTÊNCIA DOCENTE: notas sobre a ditadura militar e o Programa Escola sem Partido. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.9, n.2, p.249-270, maio-ago. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

REIS, G.R.F. da S.; CAMPOS, M.S.N. de.; FLORES, R.L.B. CURRÍCULO EM TEMPOS DE ESCOLA SEM PARTIDO: hegemonia disfarçada de neutralidade. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.9, n.2, p.200-214, maio-ago. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.15687/rec.v9i2.29995>>. Acesso em: 3 abr. 2018.

SHULMAN, L.S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan-jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353>>. Acesso em: 26 abr. 2018.

VIGOSTKY, L.S. **Psicologia pedagógica**. 2.ed. Tradução de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recebido em: 2 de Julho de 2018
Avaliado em: 30 de Julho de 2018
Aceito em: 30 de Julho de 2018

1 Professor, licenciado em Letras – UVA/2011) e Pedagogia – UNISUL/2017; Especialista em Supervisão e Orientação Educacional – UNICID/2012; Mestre em Educação – UFC/2016); Doutorando em Educação – UFPB (ambos com foco na relação indissociável entre formação de professores e coordenadores pedagógicos); Membro do Grupo de Pesquisa cadastrado junto ao CNPq: Formação Docente, História e Política Educacional – GPFOHPE – UFC; Docente no Curso de Letras do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – UVA; Sócio da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPEd, GT: 08 Formação de professores e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE. E-mail: osmarhelio@hotmail.com

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (2000); Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB (1992); Pós-doutora em Psicologia da Educação – PUC/SP com supervisão de Bernadete Angelina Gatti (2006); Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação Docente – GEPEFD/UFPB; Professora titular, Classe E –UFPB, atuando no Programa de Pós Graduação stricto sensu em Educação/Mestrado e Doutorado; Professora da linha de Políticas Públicas e Educativas do curso à distância da Escola de Gestores; Professora do Estágio Curricular Fund I, do Curso de Pedagogia a Distância EAD; Professora convidada do Mestrado Profissionalizante em Gestão de Organização de Aprendentes – MPGOA/ UFPB; Vice coordenadora da linha de Pesquisa Políticas Educacionais – PPGE/UFPB. Tem se dedicado a pesquisas sobre a formação e profissionalização docente, diversidade, educação especial, dificuldades de aprendizagem, atendimento psicopedagógico e processos formativos. E-mail: nenija9@hotmail.com

